

# Výzkumné studie

## Výchovná požiadavka a rozvoj aktivity detských skupín

Milan Darák

### 1. Teoretické východiská

Dnes vari nikto nepochybuje o tom, že požiadavka aktivity a samostatnosti vyplýva zo samotnej podstaty výchovy. Bez aktívneho *spolupôsobenia* a účasti dieťaťa nemožno hovoriť o skutočnej výchove.

J. A. Komenský uvádza, že žiakovi patrí práca, učiteľovi vedenie, čím vymedzuje vzťah vychovávateľa a vychovávaného v procese výchovy. Tento vzťah však prechádza postupným vývinom. Spočiatku prevažuje pedagogické vedenie, neskôr sa čoraz výraznejšie uplatňuje aktívne a samostatné rozhodovanie samotných detí. Proces výchovy sa *transformuje* v sebavýchovu.

Zmyslom výchovy, ako to zdôrazňuje S. Kučerová, je pomôcť vychovávanému v procese jeho *humanizácie* (1, 332–333). S vývinom jedinca i spoločnosti rastie rozsah i obsah výchovných požiadaviek. V pluralitnej spoločnosti sa však v dôsledku uplatňovania liberálnych princípov stretávame neraz s absolutizovaním slobody jednotlivca a jeho osobných želaní pred spoločenskými povinnosťami. W. Brezinka uvádza, že tzv. „povinnosťné a akceptačné hodnoty“ (povinnosti, poriadok, disciplína) strácajú na význame a, naopak, rastie úloha tzv. „sebarozvíjajúcich hodnôt“, ktorých ťažisko spočíva v požiadavkách a nárokoch kladených na iných a spoločnosť (2, 241–266). Na pedagogickom poli sa stretávame s nedôverou k inštitúciám, ktoré akýmkoľvek spôsobom (rozumej: prostredníctvom výchovných požiadaviek na vychovávaných) obmedzujú slobodu jednotlivca. Dochádza k popieraniu významu výchovných požiadaviek a cieľov.

Sloboda jednotlivca je základným princípom demokracie. Človek sa však nerodí ako hotová, samostatná bytosť; je odkázaný na formovanie zo strany spoločnosti a neskôr i seba samého v zmysle určitých *požiadaviek*. Spoločnosť a jej normatívne usporiadanie človek potrebuje nielen k svojmu prežitiu, ale i rozvoju. Preto pre demokratickú spoločnosť výchovu platí zásada (B. Blížkovský): toľko slobody, koľko je možné, toľko disciplíny (poriadku), koľko je treba (3, 23).

Účinnú výchovnú prácu nie je možné realizovať bez jasných, konkrét-

nych požiadaviek, primeraných vývinovému stupňu detí i detských skupín. Problém výchovnej požiadavky v jednotlivých vekových obdobiach detí sa pritom podľa E. Königa (4, 219–227), R. Oertera (5, 165) a ďal. nechápe ako jej púhe prebratie (prijatie), ale ako permanentný vývoj nových možností a ich aktualizácia. Výchova prostredníctvom vývinových požiadaviek v optimálnom prípade aktivizuje vychovávaného jedinca na hraniciach jeho vývojových možností. Ak však výchovná požiadavka neúmerne vysoko prevyšuje resp. neprevyšuje danú úroveň, potom zostávajú výchovné opatrenia bez želateľného účinku. Kľadenie požiadaviek sa preto v školskej, ale i mimoškolskej výchovnej práci využíva ako osvedčená metóda výchovného vplyvu. Pomocou nej sa zabezpečuje motivačná, stimulačná, často i kontrolná funkcia výchovného pôsobenia.

Teoretickým východiskom uplatňovania požiadaviek vo výchove je podľa väčšiny autorov *konkretizácia výchovného programu*, výchovných cieľov do čiastkových úloh, ktoré majú deti plniť (6, 309; 7, 372 a iní). Ich uplatňovanie umožňuje posilniť prvok cieľavedomosti a, naopak, zabrániť alebo aspoň znížiť vplyv živelnosti vo výchove. Význam výchovnej požiadavky spočíva najmä v tom, že prostredníctvom prvej a druhej signálnej sústavy pôsobí cez sústavu požiadaviek priamo na správanie sa detí (7, 372).

V odbornej pedagogickej literatúre i psychologických prácach nachádzame rôzne názory na podstatu a miesto požiadaviek vo výchove detí. Známe je úzke spájanie požiadaviek s utváraním osobnej disciplinovanosti detí u A. S. Makarenka (8, 309). Veľká časť pedagogov i psychológov (H. V. Eysenck, S. Freud, H. Zulliger, A. Bandura, R. Schmitt, L. Ďurič a ďal) spája výchovnú požiadavku s mravnou výchovou (resp. vývojom). Mnohí autori (R. J. Havighurst, L. S. Vygotsky, R. Oerter, Ľ. Bakoš a iní) rozširujú výchovné možnosti požiadavky na celú osobnosť dieťaťa. R. J. Havighurst (9) napr. formuloval pre dlhšie vekové obdobie koncept vývojových požiadaviek (úloh), ktoré mali byť v príslušnom úseku života zvládnuté. Aj L. S. Vygotsky (10) svojou teóriou „zóny najbližšieho vyššieho vývoja“ spája vývoj s výchovnou požiadavkou. V tom zmysle možno potom kladenie požiadaviek považovať za jednu z *univerzálnych výchovných metód*.

V procese výchovy je dôležité nielen stanovenie adekvátneho obsahu výchovnej požiadavky, ale i utváranie kladného vzťahu vychovávaných k ich plneniu. Vzťah detí k požiadavkám, ktorý sa v jednotlivých etapách výchovného pôsobenia prehľbuje, v rozhodujúcej miere podmieňuje účinnosť výchovy ako takej.

Aktivizačná sila požiadavky môže vyplývať z vedúceho postavenia vychovávateľa (autorita zakladajúca sa na prinútení alebo kladnom vzťahu k vychovávateľovi) alebo z vnútorného presvedčenia, pohnútok samotných

detí (6, 309). Pedagogická teória v tom zmysle hovorí o „vývoji“ požiadavky. Tento sa vzťahuje na jej *nositeľa*, t. j. subjekt kladenia požiadavky (vychovávateľ, detský aktív, skupina detí, jednotliví členovia výchovnej skupiny a pod.), *formu* (od nátlaku k pobádaníu) i *obsah* (od jednoduchého poriadku až po náročné formy sebadisciplíny).

Podstata kvalitatívnej zmeny „vývoja“ požiadavky v procese výchovnej práce spočíva v postupnom prechode od výchovy inými osobami k *seba-výchove*. Tento proces je determinovaný úrovňou vývinu jednotlivca i celej skupiny detí.

Uvedená skutočnosť je osobitne aktuálna v prípade výchovnej práce s rôznymi vekovými kategóriami detí a detských skupín, najmä v čase mimo vyučovania. Možno totiž predpokladať, že rôzne *modality* (varianty) kladenia požiadaviek budú mať rôznu výchovnú účinnosť v závislosti od veku detí, resp. úrovne vývinu detskej skupiny, v ktorej sa výchovná požiadavka kladie.

Uvedené otázky boli, spolu s ďalšími, predmetom riešenia výskumnej úlohy RŠ II-02/04: „Efektívnosť foriem a metód výchovy v podmienkach činnosti detskej organizácie“, ktorú sme na Katedre pedagogiky PdF UPJŠ v Prešove riešili v uplynulom období (11). V predloženej štúdii sa pokúsime stručne informovať o zameraní výskumu, použitých postupoch získavania a analýzy faktov, ako aj o najpodstatnejších výsledkoch a záveroch riešenia výskumnej úlohy.

## 2. Zameranie výskumu

Hlavním cieľom riešenia výskumnej úlohy bolo nastolenie a riešenie problému *efektívnosti* vybranej metódy výchovnej práce v skupinách detí v ich voľnom čase. Pokúsili sme sa experimentálne overiť účinnosť modalít (rôznych variantov) kladenia požiadaviek pri rozvoji aktivity detských skupín rôzneho vekového zloženia.

*Výskumný problém* sme formulovali následovne: Aký je vzťah medzi výchovnou požiadavkou (rôznymi jej modalitami) a aktivitou detí (plnením stanovenej požiadavky) v podmienkach práce s vekovými kategóriami mladších a starších detí?

Predpokladané vzťahy a súvislosti, ktoré vyplynuli z výskumného problému sme vyjadrili v týchto hypotézach:

$H_1$ : Existuje štatisticky významný vzťah medzi spôsobom kladenia *požiadavky* (jej modalitami) a *aktivitou detí* (výkonom pri plnení požiadavky) v závislosti od *veku* detí.

$H_2$ : V kategórii *mladších* detí predpokladáme najvyššiu úroveň plnenia

požiadavky pri uplatnení modality, kde nositeľom požiadavky bude *vychovávateľ*.

*H3:* V kategórii *starších* detí predpokladáme najvyššiu úroveň plnenia požiadavky pri uplatnení modality, kde nositeľom požiadavky bude *detský aktív*.

Takto formulované hypotézy testovali vplyv rôznych modalít metódy kladenia požiadaviek a veku detí (nezávisle premené) na aktivitu detí, resp. úroveň plnenia požiadavky (závisle premená). Pri ich overovaní sme použili *experimentálny* postup.

Experimentálny zásah sme realizovali v podmienkach letného detského tábora (18 dní). Relatívne krátkodobý, pritom však koncentrovaný vplyv na deti najlepšie vyhovoval našim zámerom i možnostiam skúmať dôsledky intencionálneho výchovného pôsobenia jednotlivých nositeľov výchovnej požiadavky na úroveň jej plnenia (aktivity detí). Keďže experimentálne podmienky kombinovali prednosti laboratórneho i prirodzeného experimentu, nazdávame sa, že dosiahnuté výsledky dosahujú dostatočnú mieru vnútornej i vonkajšej validity.

Po dôkladnom zvážení sme pro potreby nášho experimentu formulovali výchovnú požiadavku (závisle premennú) utváranie kladného vzťahu detí k plneniu povinností v letnom tábore. Formuláciu požiadavky ovplyvnila jej relatívna jednoduchosť a merateľnosť. Za určujúce komponenty, ktoré mali vypovedať o úrovni vzťahu detí k táborovým povinnostiam, sme považovali:

- úroveň osvojenia si *vedomostí* o povinnostiach v letnom tábore a praktických *spôsobilostí a návykov*, podmieňujúcich ich plnenie;
- úroveň *aktivity* detí pri plnení povinností v letnom tábore.

Uvedené komponenty testovanej požiadavky tvorili základ konštruovania merného prostriedku na vstupné a výstupné merania úrovne vzťahu detí k povinnostiam v letnom tábore.

Požiadavku utvárania kladného vzťahu detí k táborovým povinnostiam sme v podmienkach letného tábora realizovali troma modalitami metódy požiadaviek:

1. metódu kladenia požiadaviek, v ktorej nositeľom (subjektom kladenia) požiadavky bol dospelý *vedúci* skupiny detí;
2. metódu požiadaviek, ktorých nositeľom bol detský *aktív*;
3. metódu požiadaviek, ktorých nositeľom bol vedúci skupiny *paralelne* s detským aktívom.

Uvedené modality testovanej metódy sme ako experimentálny zásah aplikovali v súbore (1 experimentálnej a 2 kontrolných skupinách) *mladších*

detí (7–10 ročných) a súbore (1 experimentálnej a 2 kontrolných skupinách) *starších* detí (11–14 ročných).

### 3. Metodika experimentu

Experiment sme uskutočnili na vzorke 206 detí dvoch turnusov letného tábora v Lúčke-Potokoch (ZTŠ Sabinov). Pri rozdeľovaní do skupín sme uskutočnili vyrovnanie detí podľa pohlavia a miesta bydliska. Experimentálne postupy sme takto utvoreným skupinám pridelovali *náhodne*.

Realizovaný experiment mal charakter dvojfaktorového šesťskupinového experimentu, ktorý umožňoval merať nielen hodnoty rozptylu, spôsobeného v závisle premennej každou testovanou nezávisle premennou osobitne, ale i interakciu medzi experimentálnymi nezávisle premennými.

Pri experimente sme postupovali tak, že vo všetkých skupinách oboch súborov (mladších i starších detí) sme pred experimentom a po jeho realizácii uskutočnili vstupné a výstupné merania úrovne vzťahu detí k táborovým povinnostiam. V každom súbore sme experimentálny zásah uskutočnili podľa schémy:

$$V \begin{array}{l} \frac{Y_a \ X_1 \ Y_p}{Y_a \ X_2 \ Y_p} \quad \text{(experimentálna skupina)} \\ \frac{Y_a \ X_3 \ Y_p}{Y_a \ X_3 \ Y_p} \quad \text{(kontrolná skupina č. 1)} \\ \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \text{(kontrolná skupina č. 2)} \end{array}$$

$V$  — symbol označujúci vyrovnanie skupín pred experimentom;

$Y_a$  — vstupné merania hodnoty závisle premennej;

$X_1, X_2, X_3$  — experimentálne podmienky;

$Y_p$  — výstupné merania hodnoty závisle premennej.

Vypočítané rozdiely medzi post a ante meraním sme navzájom porovnali a zistili mieru štatistickej významnosti. Experimentátori v jednotlivých skupinách boli vopred dostatočne teoreticko-metodicky pripravení pre adekvátnu aplikáciu určenej modality metódy požiadaviek.

*Kontrolu* vplyvu vonkajších (nežiaducich) premených sme zabezpečili tak, že ostatné metódy a formy výchovného vplyvu na deti (hry, súťaže, povzbudenie, osobný príklad, vychádzky a pod.) boli vo všetkých skupinách oboch súborov využívané približne rovnako, tak, ako to vyplývalo z rámcového plánu činnosti a výchovnej situácie.

Celkový plán *experimentu* možno vyjadriť v nasledujúcej schéme dvojfaktorového šesťskupinového experimentu ( $2 \times 3$ ):

		Veková kategória (A)	
		ml. deti ( $A_1$ )	st. deti ( $A_2$ )
modalita metódy (B)	požiadavky kladie vedúci ( $B_1$ )	$A_1 B_1(E)$	$A_2 B_1(K_1)$
	požiadavky kladie adktív ( $B_2$ )	$A_1 B_2(K_1)$	$A_2 B_2(E)$
	požiadavky kladie vedúci paralelne s aktívom ( $B_3$ )	$A_1 B_3(K_2)$	$A_2 B_3(K_2)$

Na *meranie* testovanej závisle premennej sme použili komplex metód a techník, pozostávajúcich z neštandardizovaného testu vedomostí a praktických spôsobilostí, *pozorovania* úrovne požiadavky (úroveň plnenia táborových povinností v oddiele, povinností vyplývajúcich z táborového poriadku a denného poriadku v tábore) a *posudzovacích škál*, ktorými sme vyjadrovali stupeň (mieru) plnenia požiadavky (skóre 0–4). Dosiahnutý celkový súčet bodov kvantifikoval úroveň plnenia výchovnej požiadavky u každého člena skúmanej skupiny a v sumáre u jednotlivých skupín.

*Štatistické merania* signifikantnosti rozdielov medzi výsledkami jednotlivých skupín v ante a post meraniach sme uskutočnili pomocou párového t-testu. Z nameraných hodnôt sme vypočítali rozdiely ( $d_i = x_i - y_i$ ). Ďalej sme vypočítali priemerný rozdiel ( $\bar{d}$ ) a smerodajnú odchýlku priemerov ( $S_d$ ). Výpočet testovacieho kritéria sme potom realizovali podľa vzorca:

$$t = \frac{\bar{d}}{S_d} \sqrt{n-1}.$$

Ak hodnota  $t$  prekročí kritickú hodnotu pre danú hladinu významnosti, zamietajú sa nulová hypotéza ( $H_0$ ) a platí hypotéza alternatívna ( $H_a$ ).

Studentov t-test *priemerov* sme použili pri vyhodnocovaní výsledkov experimentu vtedy, ak sme porovnávali rozdiely medzi komponentami (indikátormi) požiadavky v jednotlivých skupinách a celkové rozdiely medzi skupinami. Postupovali sme pritom podľa vzorca:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1 - 1} + \frac{S_2^2}{n_2 - 1}}}$$

Ak  $t$  je väčšie ako kritická hodnota, nulová hypotéza ( $H_0$ ) je zamietnutá.

#### 4. Efektívnosť výchovných požiadaviek

Význam experimentu spočíval v testovaní našich predpokladov o *podmienosti* výchovnej účinnosti modalít metódy kladenia požiadaviek vekový-

mi zvláštnosťami detí. Z jeho výsledkov vyplýva, že v podmienkach práce s rôznymi vekovými kategóriami detí sú podmienky i možnosti rozvoja ich aktivity rôzne.

Porovnanie priemerných rozdielov post a ante merania u jednotlivých skupín oboch súborov nám umožňuje konštatovať, že v súbore *mladších detí* možno za výchovne najúčinnnejšiu považovať modalitu metódy požiadaviek, ktorých nositeľom bol vedúci. Vyplýva to z vekových zvláštností tejto kategórie detí, v dôsledku ktorých sú deti v tomto veku ešte málo samostatné a vo veľkej miere sa dajú ovplyvniť názormi dospelých (ako prirodzenou autoritou).

Možnosti rozvíjania aktivity a samostatnosti detí tejto vekovej skupiny boli podstatne obmedzené. Pomerne jednoznačne to dokazuje i skutočnosť, že v súbore mladších detí bola najmenej účinná modalita kladenia požiadavky, ktorej nositeľom bol detský aktív (tab. č. 1).

Tabuľka č. 1: Hodnoty párového t-testu a t-testu priemerov v súbore mladších detí

skupiny	priemer. rozdiel ( $\bar{d}$ )	por. význ.	párový t-test		signifikantnosť rozdielov		
			t-test	sign.	t-test priemerov	$A_1 B_1$	$A_1 B_2$
$A_1 B_1(E)$	5,9	1.	9,92912	+++			+++
$A_1 B_2(K_1)$	2,63929	3.	4,498954	+++		3,8826	
$A_1 B_3(K_2)$	3,095834	2.	5,57337	+++		2,8293	0,9389

Legenda:

$A_1 B_1$  — experimentálna skupina ( $E$ ) — nositeľ požiadavky je vedúci detí;

$A_1 B_2$  — kontrolná skupina č. 1 ( $K_1$ ) — nositeľom požiadavky je detský aktív;

$A_1 B_3$  — kontrolná skupina č. 2 ( $K_2$ ) — paralelné pôsobenie vedúceho a aktívu;

+++ — štatistická významnosť rozdielov na hladine  $t = 0,01$

— — rozdiel štatisticky nevýznamný.

Napriek pomerne vysokej individuálnej vyspelosti detí tejto vekovej skupiny, ktoré boli volené do detského aktívu, nevzbudzovali ich názory a činnosť dostatočný rešpekt a autoritu u ostatných vrstovníkov. Práca aktívu

bola málo samostatná, často si nevedel rady, neraz mal i organizačné problémy. Tým jeho výchovných vplyv na členov skupiny výrazne strácal na intenzite. Ukazuje sa, že v tejto vekovej kategórii nemožno ešte detský aktív považovať za samostatný, akcieschopný a autoritatívny výchovný subjekt. To, pravda, nevylučuje potrebu jeho utvárania a postupného zvyšovania jeho autority a akcieschopnosti v paralelnom spolupôsobení s dospelým vedúcim (vychovávateľom).

Odlíšná situácia vznikla v kategórii *starších detí*, kde najúčinnjšou modalitou kladenia požiadaviek bola tá, kde požiadavky kládol *detský aktív*. Z vývinových zvláštností detí tohoto veku (charakterizovanom úsilím o nezávislosť a samostatnosť) vyplýva potreba a snaha o nadväzovanie hlbších sociálnych kontaktov so svojimi vrstovníkmi. V rámci nich sa deti v tomto vekovom období usilujú zvyšovať vlastné sebavedomie a pocit istoty. Detská skupina im v tomto smere poskytuje široký priestor pre sebarealizáciu, a teda i získanie prirodzenej autority u ostatných členov skupiny. V tom zmysle sa aktív najschopnejších členov skupiny stal autoritatívnym orgánom a pri kladení požiadavky jej skutočným nositeľom. V dôsledku tejto kvalitatívnej premeny sa v kategórii starších detí stáva skupinový aktív významným subjektom aktivity a sebavýchovy detského kolektívu i jednotlivých jeho členov.

Osobitosti vnútornej motivácie 11–14 ročných detí sprevádza súčasne postupné odpútavanie sa od dospelých; vyvolávajú a posilňujú úsilie o prerušenie vzťahu podriadenosti. V tomto období pozorujeme častejšie konflikty medzi dospievajúcou mládežou a dospelými. Uvedené špecifiká sa prejavili i vo výsledkoch nášho experimentu. Z nich vyplýva, že v kategórii starších detí bola najmenej účinná modalita metódy kladenia požiadaviek, ktorých nositeľom bol dospelý vedúci (tab. č. 2).

Predchádzajúce výsledky upozorňujú a potvrdzujú skutočnosť, že v práci so staršími deťmi je treba neustále rešpektovať ich názor, byť citlivým k ich potrebám a funkciu vedúceho (vychovávateľa) vykonávať skôr z pozície priateľa, staršieho druhu, ktorý rád pomôže a poradí, než z pozície nadriadeného, ktorého je treba vo všetkom poslúchať a podriaďovať sa mu.

## 5. Závěry experimentu

Experiment plne potvrdil náš predpoklad o rôznej výchovnej účinnosti modalít kladenia požiadaviek v rôznych vekových kategóriách detí, ktorý sme vyjádрили v hypotéze  $H_1$ .

V kategórii *mladších detí* sme dosiahli najvyššiu úroveň plnenia požiadavky v skupine, kde nositeľom požiadavky bol *vedúci* (rozdiely v experi-



Tabuľka č. 2.: Hodnoty párového t-testu a t-testu priemerov v súbore starších detí

skupiny	priemer. rozdiel ( $\bar{d}$ )	por. význ.	párový t-test		signifikantnosť rozdielov		
			t-test	sign.	t-test priemerov		
					$A_2B_1$	$A_2B_2$	$A_2B_3$
$A_2B_1(K_1)$	2,1117	3.	5,0356	+++		+++	+++
$A_2B_2(E)$	6,2438	1.	11,4264	+++	1,1136		—
$A_2B_3(K_2)$	5,01666	2.	14,1971	+++	0,0175	0,9220	

Legenda:

$A_2B_1$  — kontrolná skupina č. 1 ( $K_1$ ) — nositeľ požiadavky je vedúci detí;  
 $A_2B_2$  — experimentálna skupina ( $E$ ) — nositeľ požiadavky je detský aktív;  
 $A_2B_3$  — kontrolná skupina č. 2 ( $K_2$ ) — paralelné pôsobenie vedúceho a aktívu;

+++ — štatistická významnosť rozdielov na hladine  $t = 0,01$ ;

— — rozdiel štatisticky nevýznamný.

mentálnej skupine boli štatisticky vysoko významné vo vzťahu k oboom kontrolným skupinám  $t = 0,01$ ). Druhá z hľadiska výchovnej účinnosti bola modalita aplikovaná v skupine, kde požiadavky kládol vedúci paralelne s detským aktívom. Najnižšiu výchovnú účinnosť sme pri plnení výchovnej požiadavky dosiahli v skupine, kde nositeľom požiadavky bol detský aktív. Tým sa potvrdila hypotéza  $H_2$ .

V kategórii *starších detí* sme v súlade s hypotézou  $H_3$  zistili najvyššiu úroveň plnenia výchovnej požiadavky v skupine, kde jej nositeľom bol *detský aktív*. O niečo nižšiu účinnosť sme zistili v prípade skupiny, kde požiadavky kládol vedúci paralelne s detským aktívom (rozdiel medzi touto skupinou ( $K_2$ ) a experimentálnou skupinou však nebol štatisticky významný). Najnižšia úroveň plnenia výchovnej požiadavky bola zaznamenaná v skupine, kde požiadavky kládol vedúci (rozdiel vo vzťahu k experimentálnej skupine bol štatisticky vysoko významný na hladine  $t = 0,01$ ).

Uvedené zistenia experimentálnym spôsobom potvrdzujú význam rešpektovania vekových osobitostí pri výbere *adekvátnych* modalít metódy kladenia výchovných požiadaviek v práci s deťmi vo výchovných skupinách. Poukazujú pritom nielen na postupy (modality), zabezpečujúce výchovné

úspechy, ale súčasne i varujú pred výberom a aplikáciou nevhodných, danému vekovému obdobiu nezodpovedajúcich výchovných postupov.

Z hľadiska možností rozvoja aktivity a samostatnosti detí a detských skupín sú však zaujímavé i ďalšie závery. Experiment plne potvrdil nezasťupiteľné miesto *paralelného pôsobenia* vedúcich a aktív detí pri rozvoji ich samostatnosti a aktivity. V procese postupnej premeny detského aktívu z objektu výchovného pôsobenia (u mladších detí) na aktívny, samostatný subjekt kladenia výchovných požiadaviek (u starších detí) zaujalo spolupôsobenie vedúceho a detí významnosťou rozdielov v post a ante meraniach u oboch vekových kategórií zhodne druhé miesto (u starších detí bol dokonca rozdiel vo vzťahu k experimentálnej skupine štatisticky nevýznamný). Potvrdilo se tak, že koordinovaný postup vedúceho s najaktívnejšími členmi detskej skupiny pri plnení výchovných požiadaviek vytvára optimálne podmienky a nevyhnutný *medzičlánok* pre prirodzený a plynulý presun roly nositeľa požiadavky z vedúceho (vychovávateľa) na detský aktív, resp. pre vývoj detského aktívu a skupiny ako objektu výchovy na aktívny a samostatný subjekt.

Uvedené výsledky experimentu plne potvrdzujú predpoklady o tom, že rozvoj samostatnosti, aktivity a iniciatívy detí a detských skupín nie je možné realizovať na modele detí „ako takých“. Dieťa je svojou prirodzenosťou bytosťou aktívnou, ale pri rozvoji jeho iniciatívy a samostatnosti je treba zohľadňovať jemu vlastné vekové zvláštnosti a vnútorné dispozície. Tomu má zodpovedať i výber adekvátnych foriem a metód výchovného pôsobenia na deti zo strany každého výchovného pracovníka.

## Poznámky:

1. Kučerová, S.: Pedagogická antropologie stále aktuální. Pedagogika, č. 3., 1992.
2. Brezinka, W.: Ciele výchovy v súčasnosti. Pedagogická revue, č. 4., 1992.
3. Blížkovský, B.: Demokracie, odbornost a výchova. Pedagogická orientace, č. 1, 1992.
4. König, E.: Wertw und Normen in der Erziehung. In: Pädagogik. München 1991.
5. Oerter, R.: Entwicklung und Förderung: Angewandte Entwicklungspsychologie. In: Pädagogik. München 1991.
6. Ďurič, L. — Štefanovič, J. a kol.: Psychológia pre učiteľov. Bratislava 1973.
7. Velikanič, J. a kol.: Pedagogika pre pedagogické fakulty vysokých škôl. Bratislava 1978.
8. Makarenko, A. S.: Spisy, zv. 5. Praha 1954.
9. Havighurst, R. J.: Developmental tasks and aducation. New York 1982.
10. Vygotsky, L. S.: Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge 1978.
11. Darák, M.: Efektívnosť foriem a metód výchovy v podmienkach činnosti derských organizácií. Záverečná správa z výskumu. Prešov 1989.